

УДК 371

Сватко Ю. І.

ПРАВО НА ОСВІТУ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНОЇ КРИЗИ, «ЦІЛЕЙ РОЗВИТКУ ТИСЯЧОЛІТТЯ» І АВТОНОМІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ¹

У статті проблема здійснення права на освіту розглядається 1) на тлі визначення модельних показників сучасного Світу Людини та облаштованого ним освітнього простору з усіма його внутрішніми суперечностями й конфліктами; 2) у світлі взаємодії права на освіту з правом на працю і правом на розвиток; 3) у контексті глобальної кризи, «Цілей розвитку тисячоліття» й автономії університетів.

Треба вчитися, аби бути!
О. Ф. Лосев. Дерзання духу [1, 327]

Преамбула

Три ракурси проблеми здійснення права на освіту як «особливого обов'язку» ЮНЕСКО [2] актуалізував для експертів кафедри ЮНЕСКО «Права людини, мир, демократія, толерантність і взаєморозуміння між народами» в Національному університеті «Києво-Могилянська академія» минулий, 2008 р.

Насамперед мова йде про *глобальну кризу*, що на початку ХХІ сторіччя роз'їдає засади сучасного Світу Людини² як спільного культурно-проекту людства³. Саме криза гранично заго-

стрила питання про долю зродженої цим проектом моделі освіти.

З іншого боку, варто згадати сформульований світовими лідерами у вересні 2000-го року в рамках відомої «Декларації тисячоліття» й орієнтований на 2015 рік глобальний *порядок денний* у вигляді так званих «Цілей розвитку тисячоліття» [7]. Співвіднесені з проблемами освіти, ці «конкретні вимірні завдання» 2008 року, на півшляху до «розрахункової години» явно потребували об'єктивної експертної оцінки.

Нарешті, впровадження в Україні системи незалежного зовнішнього тестування якості знань, розробка кафедрою ЮНЕСКО в НаУКМА стратегічного документу «Принципи регіональної політики НаУКМА» (2009–2017)⁴, а також суттєве розширення очолюваної нею Міжуніверситетської мережі кафедр ЮНЕСКО та їхніх партнерів «Культура миру через комунікацію», здійснене в рамках святкування 60-ї річниці Загальної декларації прав людини⁵, «уречевили» зв'язок права на освіту з проблемами університетської автономії.

Три спом'януті ракурси зафіксовано у темі пропонованої статті. Тож надалі я «покроково» зупинюся на кожному з них.

І. Право на освіту в контексті глобальної кризи

1. Слово «*криза*» в українській мові позначає «різку зміну звичного стану речей; злам; розлад; гостру нестачу чого-небудь; переломний момент

¹ Даний текст було презентовано на II-й субрегіональній нараді експертів з прав людини у сфері компетенції ЮНЕСКО в рамках Міжнародного року ООН, присвяченого навчанням в галузі прав людини (травень 2009; Москва).

² Див. докладніше про концепт «Світ Людини» хоча б у роботах автора [3, 4-20; 4, 320-327; 5, 218-223]. Важливо підкреслити, що Світ Людини як пріоритетна культурно-історична модель сучасного облаштування життя реально функціонує лише за наявності таких обов'язкових умов: 1) повага до людської особистості; 2) дотримання прав людини й основних свобод; 3) реалізація практичної екології людини у світі як зоні його глобальної відповідальності; 4) непорушність приватного способу життя; 5) здійснення наукового підходу до облаштування життя; 6) захист моральних засад і професіоналізм технічних рішень; 7) прозорість статистики і зрозумілість конвенцій сьогодні для процедур критичного мислення; 8) точна соціальна репрезентація у неперервності історії; 9) точна самоідентифікація у неперервності культурної традиції; 10) неперервне дотримання норм культурної комунікації; 11) неперервне підтримання культури миру.

³ Пор. показові моменти організаційного реструктурування суспільств традиційно «несвітової» світу – Азії, Африки, Латинської Америки – у таких характерних саме для Світу Людини раціоналізованих культурних сферах: 1) сфера тіла, або *фізичної культури*; 2) сфера духу, або *духовної культури*; 3) сфера *господарства resp.* олодненої природи, або *матеріальної культури*; 4) сфера *інституцій resp.* властей (*Гегель*), або *врядування* [6, 133].

© Сватко Ю. І., 2009

⁴ Затверджено академічною конференцією НаУКМА (квітень, 2009) як ключовий інструмент побудови відповідальних і збалансованих взаємостосунків на вісі «університет ↔ регіональна влада ↔ місцеві громади».

⁵ Інформацію про цю знаменну подію було офіційно надіслано до Секретаріату Організації у грудні 2008 р.

під час хвороби, що веде до миттєвого *поліпшення* чи *погіршення* стану хворого». Проте від часів античності воно передбачає буквально «розгляд справи, суд; вирок, засудження; рішучий вихід; суперечку».

2. Кого ж судить нинішня глобальна криза?

Вона судить чи не найпопулярнішу модель сучасного світоустрою. Йдеться про наскрізь конвенціалізований євроцентричний Світ Людини¹, яким рухає вихідна для «європейського міфа» ідея облаштування життєвого простору під егідою людської особистості².

3. На цьому суді історії (нео)ліберальний³ Світ Людини постає 1) віртуалізованим⁴ 2) світом 3) автономної 4) людської 5) особистості, яка 6) комунікативно 7) стверджується у своїх 8) власних 9) *правах* як 10) справжній 11) творець 12) історії через 13) «правильні» *resp.* розумні 14) апеляції до 15) культури заради 16) збереження 17) миру. Основна проблема такої моделі світу саме й полягає в тому, що в центрі світобудови облаштовується автономна *resp.* незалежна від Абсолюту (а також природи, власних окремих проявів *etc.*) людська особистість у всій повноті своїх прав і в усій своїй лише умовній, тобто позбавленій істинної *resp.* абсолютної *мири*, отже, суто конвенційній самоствердженості⁵.

4. Наріжним у репертуарі прав людини традиційно визнається право на освіту. Воно являє собою 1) безумовну й 2) невід'ємну 3) можливість для 4) людської 5) особистості 6) само-

ідентифікуватися, 7) самостверджуватися й 8) самовиражатися через 9) *знання*⁶.

5. Процедура самоідентифікації / самовиразу людської особистості через знання⁷ – суттєва особливість цього права. У віртуалізованому⁸ Світі Людини така процедура прямо передбачає 1) універсалістський, 2) ліберально-3) атеїстичний, 4) рівноправно-5) демократичний, 6) багатфункціональний характер сучасної освіти, її 7) гуманістичну, 8) полікультурну, 9) соціальну, 10) життєву й 11) професійну 12) спрямованість, що забезпечує 13) виховання в душі культури миру.

6. Згадані характеристики визначають нинішній міжнародний порядок денний щодо освіти. У стратегічному плані⁹ він концептуально орієнтований на об'єднання базової освіти¹⁰ і «другої грамотності»¹¹ як «науки жити разом»¹².

7. Нагадаю, що такий порядок денний було сформульовано на підставі доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. «Освіта: потаєний скарб» (1996) і серії всесвітніх конференцій ЮНЕСКО 90-х рр. з питань освіти й науки¹³. Са-

⁶ У розгорнутій формі ПРАВО НА ОСВІТУ є 1) законодавчо закріпленою (забезпеченою) у 2) системі відповідних норм, 3) гарантованою 4) державою, 5) контрольованою 6) суспільством і такою, що 7) використовується людиною, 8) безумовною 9) *м о ж л и в і с т ю* 10) розумною 11) самоствердження (самореалізації й самоідентифікації) 12) людської особистості у власній 13) справжності й 14) гідності через 15) знання.

⁷ У випадку інших прав – через працю, свободу совісті, переміщення, відпочинок, культуру *etc.*

⁸ І в цьому сенсі приреченому на життєве самоневпізнання, самоневловимість, самоневізнаходження, інакше – на смислову квазігру, де реальний світ постає певною «майстернею», гігантським самозабутнім *механізмом*, доля якого – бути полігоном для нестримного *клонування* людиною-деміургом не надто зрозумілих їй самій світових «деталей» (у тому числі й себе самої).

⁹ Пор. висунуті або підтримані ЮНЕСКО концепції гуманістичної, неперервної, базової, профілактичної, професійної, громадянської освіти, а також освіти для всіх.

¹⁰ У запропонованій ЮНЕСКО Міжнародній стандартній класифікації освіти (див. МСКО, версія 1997 р.) базову освіту, як правило, «вписано» до *першого* (початкова освіта, або перший етап базової освіти) і *другого* (перший етап середньої освіти, або другий етап базової освіти) ступеня освіти, пов'язаних із повним засвоєнням базових навичок (читання, письмо, лічба, засади наук) та отриманням бази для навчання упродовж усього життя. В ідеалі бажано, аби базові навички корелювали з основними життєвими навичками. Відповідно до «Зауваження загального порядку № 1» (2001) Комітету з прав дитини щодо цілей освіти [8] ці останні включають «вміння приймати виважене рішення, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом, вести здоровий спосіб життя, підтримувати гарні стосунки з оточенням, розвиток почуття відповідальності, здатність до критичного мислення, розвиток творчих здібностей, інших здібностей, що дають дітям можливість прямувати життям обраними ними шляхами».

¹¹ Термін запропоновано на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з освіти для всіх (Джомтєн, Таїланд; 1990).

¹² Див. доповідь Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. «Освіта: потаєний скарб» (комісія Делора, 1996).

¹³ Див. такі конференції: з освіти для всіх (скорочено – ОДВ) – Джомтєн, 1990 (Таїланд); з освіти для дорослих – Гамбург, 1997 (Німеччина); з вищої освіти – Париж, 1998 (Франція); з технічної і професійної освіти – Сеул, 1999 (Південна Корея); з науки – Будапешт, 1999 (Угорщина); з освіти для всіх – Дакар, 2000 (Сенегал).

¹ Сам термін «Світ Людини» для позначення культурно-історичної моделі, що відповідає нинішній «вестерн-цивілізації», було запропоновано й детально проаналізовано автором в рамках дослідницького проекту з культурно-історичного моделювання (прото)європейського світу від античності до сьогодення ще 1994 р.

² Основні «топоси» Світу Людини виглядають так: 1) вільна й автономна людська особистість – центр і внутрішні кордони Світу Людини; 2) права людини – раціоналізовані зовнішні кордони Світу Людини; 3) життєвий світ людської особистості – критерій значущості світових фактів / подій у Світі Людини; 4) власний життєвий досвід людської особистості – принцип оцінки у Світі Людини; 5) науково-експериментальне знання – засіб розумно-функціонального осягання Світу Людини; 6) розсудкова мораль і технізований професіоналізм – засіб розумно-інструментального керування Світом Людини; 7) прозора статистика і зрозумілі конвенції сьогодення – засіб істиннісної верифікації у Світі Людини; 8) соціальна історія – власне людський світ; 9) культура – виразна міфологія Світу Людини; 10) культурна комунікація – зразковий спосіб буття у Світі Людини; 11) культура миру – цільова причина Світу Людини.

³ Термін «ліберальний» тут і далі використовується у власне філософському сенсі, а саме для позначення життєвих засад, що не передбачають наявності у життя його власне трансцендентного виміру.

⁴ З огляду на його завжди *умовну* самоідентифікацію, що трагічно не збігається із «суттю» у ситуації бунту сучасного Заходу проти трансцендентних засад світу. Цей раціоналістичний бунт людини проти абсолютної (= єдино адекватної) *м і р и* заради себе як «ковалів власного щастя» фондує три трагічні спроби побудувати утопічний «рай на землі» у XX ст.: 1) радянський соціалізм, 2) німецький фашизм і 3) капіталістичне «суспільство споживання».

⁵ Саме звідси – апологія *віртуального* стилю життя, який утверджується на шляхах лише умовної (іміджевої) персонажності, або суцільного життєво-особистісного *ак т о р с т в а*.

ме їхні результати знайшли відображення у середньострокових стратегіях ЮНЕСКО 2002–2007 і 2008–2013 рр., а також у шести рамкових цілях, сформульованих Дакарським форумом 2000 р. (Сенегал) ¹.

8. Ці особливості моделі освіти «від ЮНЕСКО», співвіднесені з універсальними характеристиками освіти ² й базовані на принципах 1) прометеївського «оволодіння» знаннями, 2) професіоналізації, 3) спеціалізації, 4) врахування культурного розмаїття й 5) компетентного підходу, вельми цікаво відбиваються в рамках Болонського процесу.

9. Як відомо, учасники «болонської ініціативи» стурбовані насамперед «зиском Європи» (Париж, травень 1998 ³); акцентом на «дослідницькій і самостійній роботі», «шляхами становлення професійної кар'єри» й отримання «переваги перед іншими людьми» (*там само*) у плані «працевлаштування» (Болонья, червень 1999 ⁴). Прагнучи до затребуваності на єдиному «європейському ринку праці» (*там само*), вони воліють оцінювати освіту не з точки зору її ціннісного змісту ⁵, а в плані знань, вмінь і навичок, «необхідних для роботи» (Саламанка, березень 2001 ⁶),

¹ Маються на увазі такі цілі: 1) розширення й удосконалювання комплексних заходів із догляду за дітьми молодшого віку та їхнього виховання, особливо щодо найбільш уразливих і знедолених дітей; 2) забезпечення до 2015 р. для всіх дітей (особливо для дівчаток і дітей з неблагополучного середовища та етнічних меншин) доступу до безкоштовної й обов'язкової високоякісної початкової освіти разом із можливістю її завершити; 3) забезпечення задоволення освітніх потреб всієї молоді й дорослих людей на підставі рівного доступу до відповідних програм навчання й отримання життєвих навичок; 4) підвищення до 2015 р. на 50 % рівня грамотності дорослих (особливо жінок) і надання на засадах справедливості всім дорослим рівного доступу до базової й неперервної освіти; 5) ліквідація до 2009 р. розриву між хлопчиками й дівчатками в початковій і середній освіті та досягання до 2015 р. рівності чоловіків і жінок в галузі освіти (особлива увага – повному й рівному доступу дівчат до якісної базової освіти із забезпеченням її завершення); 6) підвищення до 2009 р. розриву між хлопчиками й дівчатками в початковій і середній освіті та досягання до 2015 р. рівності чоловіків і жінок в галузі освіти (особлива увага – повному й рівному доступу дівчат до якісної базової освіти із забезпеченням її завершення).

² Вироблені практикою тлумачення права на освіту в «Зауваженнях загального порядку» Комітету ООН з соціальних, економічних і культурних прав, а також у доповідях спеціального доповідача ООН з питань права на освіту. Пор.: 1) наявність; 2) доступність – як недискримінація, фізична та економічна доступність; 3) прийнятність – як адекватність форм і змісту освіти в плані врахування культурних особливостей, а також їхня якісність; 4) адаптованість – як гнучкість по відношенню до потреб суспільств і громад у світі, що змінюється, з урахуванням притаманних їм різноманітних соціально-культурних норм.

³ Див. прийняту там Сорбоннську декларацію чотирьох міністрів (Великобританія, Німеччина, Франція, Італія) «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти».

⁴ Див., відповідно, спільну декларацію «Зона європейської вищої освіти» на першій зустрічі європейських міністрів, відповідальних за освіту.

⁵ Нагадаю: у найзагальнішому вигляді **ЦІННІСТЬ** можна визначити як *особистісно* значущий смисл.

⁶ Пор., відповідно, заяву «Формування майбутнього» конференції європейських вишів і освітніх організацій.

й ширше – «довгострокової можливості працевлаштування» (Прага, травень 2001 ⁷). У такій оцінці домінує діяльнісний – принципово функціональний, але не власне змістовний – аспект (Берлін, 2003 ⁸) засвоєння освітнього «контенту» тими, хто, як тепер виявляється, народжений не стільки для щастя, скільки для цього самого «єдиного європейського ринку праці».

10. У результаті 1) освіта перетворюється з інструменту виховання вільної, сповненої гідності людської особистості на інструмент задоволення потреб через оволодіння знанням ⁹; 2) саме знання має, таким чином, не фундаментальний, а суто функціонально-прикладний характер; 3) суб'єкт навчання постає скоріше знеособленим *пошукачем* у просторі інформаційних мереж, аніж особисто пов'язаним зі своїм учителем учнем ¹⁰, який практично долучається до справжніх таїн світобудови; 4) авторитет учителя оцінюється передусім на шкалі обивательського «життєвого успіху»; 5) процес навчання здійснюється не «з вуха у вуха», а через прикладні «кейси» й рольові / ділові ігри ¹¹; 6) особистісна самоідентифікація поступається місцем орієнтації виключно на ринок праці; 7) право на освіту підміняється тривіальним наданням «освітніх послуг».

11. Удаване благополуччя такого стану справ і піддається сумніву нинішньою глобальною кризою. Проблематизуючи весь Світ Людини, віртуальний характер якого обумовлено центральним, абсолютистським положенням принципово відносної людської особистості, цей «переломний момент» послідовно позбавляє сучасну освіту статусу надійного ідентифікатора особистості й хранителя фундаментального для неї знання.

12. Тож криза б'є в саме серце права на освіту – мрію про надійну самоідентифікацію й адекватний самовираз особистості через знання. Не маючи можливості зустрітися із собою «по суті» ¹² *resp.* смислово самоідентифікуватися цілком, особистість натомість стверджується *частково*,

⁷ Пор., відповідно, комюніке «До зони європейської вищої освіти» за результатами зустрічі європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту.

⁸ Пор. комюніке «Створення загальноєвропейського простору вищої освіти» за результатами третьої зустрічі міністрів, відповідальних за вищу освіту.

⁹ Тобто на інструмент отримання задоволення.

¹⁰ *Resp.* утаємниченим.

¹¹ Гарні, коли вони до ладу, проте в будь-якому випадку націлені не стільки на сферу знання (загального), скільки на сферу досвіду (одиночного), виховуючи принципово *о б и в а т е л ь - с ь к и й*, тобто орієнтований на 1) особисті чуттєві відчуття й 2) колективний досвід підхід до осягання життя.

¹² І що таке «зустрітися із собою» в ситуації, коли абсолютну міру для такого «себе» втрачено, викреслено з європейських конституцій, тож вона нагадує про себе західному інтелектуалу лише парадними виїздами «папамобіля» чи «гламурно-туристичними» неділями месаами паризького архієпископа в *Notre Dame de Paris*?

у зовнішніх для смислу й тому необов'язкових, часто – взагалі тілесних, формах соціальної взаємодії: спорті, праці, обивательських варіантах культури (*поп-культура*). Така «недоствердженість» зроджує невпевненість у собі, острах перед самостійними рішеннями й учинками¹, уперте відтягування зустрічі з «реальним життям» через збільшення терміну отримання освіти і зростання залежності від персоналу / техніки.

13. Звідси – орієнтація освіти на ринок масових розваг і праці, а в ньому самому – на найбільш сервільну, ключову для постіндустріального суспільства² *сферу послуг*. Так освіта з предмета права перетворюється на суцільну³ послугу⁴, а класичні університети починають вирішувати від початку не притаманні їм прикладні завдання під вигадливими вивісками *педагогічних, гуманітарних, полі- і науково-технічних, медичних, лінгвістичних (?) etc.* університетів⁵. При цьому вони часто вимушені залучати до фундаментальних досліджень уже не власні кадри, а «збірні команди», що складаються в тому числі з дивом «уцілілих» у нерівній боротьбі з ринком за справжню єдність знання закордонних колег⁶.

14. Тут час згадати про другу наріжну складову права на освіту – *знання* як (само)визначення розуму. Таке «що-знання» й «чому-знання» все частіше підміняється сьогодні «як-знанням» і «про-що / почім-знанням» *resp.* технічною вмільстю, операціональною моторністю і вправністю. Тож замість знання як такого ми часто-густо маємо справу з ансамблем *навичок і вмінь*, причому диригентом у такому «скороченні» й «озовнюванні» знання виступає *компетентність* як знання стосовно *використання* знання⁷.

¹ Пор. точний діагноз зовні успішного романіста *Фр. Бегбедера*, який вкладає у вуста одного зі своїх героїв гірке і, здається, цілком інтимне зізнання: «Хронікер-ноктюрніст, редактор-концептуаліст, журналіст-літератор – у всіх професій Марка складені назви. Він не бажає нічому віддатися цілком – адже тоді довелось б обирати» [9, 2].

² Якщо це, звичайно, не фантом!

³ Пор. модну нині концепцію неперервної освіти упродовж усього життя.

⁴ Пор. висновок з Резюме шостої (останньої) щорічної доповіді Спеціального доповідача щодо права на освіту Комісії ООН з прав людини *Катаріни Томашевської* [10, 2], де увага Комісії вкотре привертається до «подвійного правового статусу освіти як права та послуги, що має ціну».

⁵ Пор. пункти 1–13, 19 доповіді нового (з 2004 р.) спецдоповідача Комісії ООН п. *Вільялбоса* [11], де констатується: економічна термінологія в освіті (в тому числі практикована Світовим банком як органом системи ООН) затьмарює право на освіту, яке мало б відкривати шлях до інших прав. Пор. ще пункти 39–45 [там само], де йдеться про міжнародні стратегії «економічного росту» й «розвитку людського потенціалу» без урахування соціальних потреб, економічний лібералізм й пов'язаний з ним односторонньо утилітаристський, не гнучкий підхід до права на освіту.

⁶ Пор., зокрема, показовий досвід провідних американських університетів.

⁷ Формування компетентності – корисний елемент процесу навчання, якщо не забувати, що сама компетенція співвідноситься зі знанням як таким не прямо, а опосередковано, – через його можливі *прикладні* аспекти.

15. Так, у результаті реалізації права на освіту в культурному⁸ й цивілізаційному⁹ просторі сучасного Світу Людини ми долучаємося до *права на працю*, тобто на самоідентифікацію через цілеспрямовану діяльність. Метою цієї нової самоідентифікації – з огляду на викладені вище причини – виявляється передусім не *благо*, а *користь* у світі лише умовно визначених, отже – саме *корисних* речей. З іншого боку, обидва права тут корелюють із *правом на розвиток*, де особистість самоідентифікується через реалізацію власних можливостей. Проте цю проблематику варто спеціально обмірковувати вже у зв'язку з декларованими на рівні ООН «Цілями розвитку тисячоліття». Тому я завершую аналіз представленого у даному розділі блоку проблем, дотичних до реалізації права на освіту в Світі Людини, своєрідним (за необхідністю мінімізованим) «кризовим пакетом» характеристик самої освіти, точніше – її сучасної моделі. Тут варто найперше відзначити:

1) принципово *атеїстичний* характер освіти у Світі Людини, що передбачає підміну безумовного досвіду *знання* про справжню єдність світу і справжню єдність самого знання¹⁰ *гадою* про їхню лише умовну *resp.* суто конвенційну, базовану на компромісі¹¹ або тактиках силового тиску єдність;

2) принципово *риторичний* характер освіти, що передбачає підміну безумовного досвіду *знання* про трансцендентні, а тому абсолютні (самообґрунтовані й доконечні) засади світу позбавленою онтологічної самообґрунтованості *інформацією* щодо його ймовірнісних, отже, таких, що потребують спеціальних практик *переконання*, вимірах;

3) принципово *демократично-обивательський* характер освіти, що передбачає підміну різ-

⁸ Маючи на увазі **КУЛЬТУРУ** як виразу *міфології* людської особистості, де ця сама особистість «завжди вдома», і де нема нічого, окрім неї самої та ідентифікованого через неї світу.

⁹ Маючи на увазі **ЦИВІЛІЗАЦІЮ** як виразу *історії* людської особистості.

¹⁰ Зasadничим для якого є принцип світового *цілого*, котре як таке вище від своїх окремих часток, тож має вже воістину надсвітову природу.

¹¹ Зasadничими для якого є, у свою чергу, принципи толерантності, політкоректності й того морально-етичного мінімалізму, що чітко прослідковується у звітній доповіді «В пошуках спільних етичних норм» так званої «Ради щодо взаємодії» екс-президентів і прем'єр-міністрів під орудою *Гельмута Шмідта* (1996). Там ідеться саме про «мінімальну основоположну згоду щодо обов'язкових цінностей, доконечних моральних норм і принципів» [12, *para. 13*]. Характерно, що у «Меморандумі щодо програми ЮНЕСКО в галузі філософії» від 21 червня 1946 р. [13] серед завдань, запропонованих Організації Підготовчою комісією до першої сесії її Генеральної конференції, ми бачимо те ж таки бажання, аби «суспільна свідомість перейнялася цілою низкою філософських та етичних ідей, які необхідно розглядати як мінімальний набір уявлень, що мають на меті посилити повагу до людської особистості, любов до миру, неприйняття вузького націоналізму й права брутальної сили, солідарність і відданість ідеалам культури».

ноцінного¹ утвердження безумовно єдиної *істини* як виразу мудрості світу ствердженням власних *поглядів* «автора», «спостерігача», «інтерпретатора» *etc.* на істину в ігровій ситуації умовно рівноцінної множинності істин / інтерпретації у світі, де «всіх навчили усьому», проте «ніхто нічого до ладу не знає»;

4) принципово *ліберально-обивательський* характер освіти, що передбачає підміну різноцінного² *додолучення* до знання, базованого на врахуванні трансцендентних засад свідобудови, через безумовну авторитетність самого цього знання ігровим *пошуком* інформації про факти / події, інтерпретовані як знання³ у дусі конвенцій сьогодення, через організацію всіляких дискусій, опитувань і референдумів;

5) принципово *авторитарно-обивательський*⁴ характер освіти, що передбачає підміну безумовної *авторитетності* знання, базованого на врахуванні трансцендентних засад свідобудови, умовно-ігровою *впливовістю* конвенційних імперативних установок;

6) принципово *функціональний* характер освіти, що передбачає підміну практики *змістовного* дослідження знання техніками *риторичного* дослідження того, «як про це можна говорити» на умовах формальної, отже, суто зовнішньої несуперечності;

7) принципово *спеціалізований* і підкреслено *професійний* характер освіти, що передбачає підміну безумовно єдиного *цілісного* знання механічною *сумою* лише зовні узгоджених теорій і буцімто перевірочних щодо них (!⁵) практик.

Так виглядає та освіта, право на консервацію якої так зване «цивілізоване людство» випрошує у нинішньої кризи, – й тим цікавіше придивитися до прийдешніх планів Світу Людини, зафіксованих у відомих «Цілях розвитку тисячоліття».

2. Право на освіту в контексті «Цілей розвитку тисячоліття»

16. Як відомо, право на освіту зазвичай співвідносять із третім і четвертим завданнями «Цілей розвитку тисячоліття»: досяганням загальної повної початкової освіти для дітей до 2015 р., а також гендерної рівності у початковій і середній освіті до 2005 р. і на всіх рівнях осві-

ти – не пізніше 2015 р.⁶ Зі свого боку, я додав би сюди ще завдання 7, пов'язане зі скороченням поширення ВІЛ / СНІД до 2015 р.⁷; завдання 12, пов'язане з розвитком відкритої, прогнозованої, недискримінаційної торгової й фінансової системи; завдання 15 – щодо комплексного розв'язання проблеми боргу країн, що розвиваються⁸; завдання 16 – щодо стратегії надання молоді країн, що розвиваються, гідної й продуктивної роботи⁹.

17. Стосовно завдання, що очевидним чином буксує, а саме досягання загальної повної початкової освіти для дітей до 2015 р., варто найперше звернути увагу на висновок, сформульований у замовленій ЮНЕСКО Всесвітній доповіді з моніторингу ОДВ за 2008 р. На рівні окремого підзаголовку він виглядає так: «Загальна початкова освіта: на шляху до мети, проте все ще далеко від неї» [19, 48]¹⁰.

18. Окрім того, важливо розуміти, що сьогодні в рішенні глобальної проблеми боротьби з бідністю наріжну роль відіграє не стільки початкова або, скажімо, вища освіта самі по собі, скільки власне середня освіта в цілому. Скажу більше: роль останньої нині стає справді стратегічною у «працеорієнтованому» Світі Людини¹¹.

⁶ Див. докладніше у виносці 3 в [10, 4].

⁷ Див. у зв'язку з цим пункт 10 «Зауваження загального порядку № 1 – Цілі освіти (стаття 29 (1))» [15], прийнятого Комітетом ООН з прав дитини (КПД), щодо неприпустимості дискримінаційних практик при формальному й неформальному навчанні дітей, заражених ВІЛ і хворих на СНІД, – з посиланням на рекомендації, прийняті КПД за підсумками дня загальної дискусії 1998 р. щодо дітей, які живуть у світі, де існує проблема ВІЛ/СНІД [16]. Див. також розділ IV б «роль освіти», зокрема, пункт 15 «Зауваження загального порядку № 3 – ВІЛ/СНІД і права дитини» [17, 459] щодо зобов'язань держав у плані забезпечення доступності початкової освіти «для всіх дітей – інфікованих, осиротілих чи зачеплених ВІЛ/СНІДом яким-небудь чином».

⁸ У зв'язку з цим нагадаю про важливу політичну заяву Дакарського форуму (2000) про те, що «відсутність коштів не заважатиме жодній країні, що серйозно вирішила забезпечити освіту для всіх, досягти цієї мети». Як відомо, частина мандата ЮНЕСКО передбачає координацію глобальної ініціативи з мобілізації коштів для ефективної підтримки національних зусиль в галузі ОДВ з урахуванням шести узгоджених варіантів, серед яких особливо цікавим є п'ятий, а саме «дострокове, більш ґрунтовне й широкомасштабне списання боргів і / або анулювання заборгованості з метою зменшення злиденності та взяття твердих зобов'язань щодо базової освіти» [18, 17].

⁹ У зв'язку з цим див. далі тезу 19 цієї статті.

¹⁰ Див. також висновок про те, що «до 2015 р. цілі ОДВ у світовому масштабі можуть не бути досягнуті» [20].

¹¹ Стосовно цього модерного й водночас сучасного ідеалу діяльного життя – див. відому репліку *Ніцше* у «Веселій науці» (втім, без визнання вагомої власне європейської складової в тому світорозумінні, яке німецький філософ некритично приписує насамперед американцям): «Якась червоношкіра, властива індіанській крові дикість виявляє себе у способі, яким американці домагаються золота; тож їхній гарячковий темп роботи... починає вже заражати дикістю стару Європу й поширювати нею дивовижну бездуховність... «Краще робити що-небудь, аніж нічого не робити» – і цей принцип виявляється зашморгом, накинутим на будь-яку освіту й будь-який більш розвинений смак... невдовзі могло б навіть дійти до того, що схильності до *vita contemplativa* (споглядальне життя. – Ю. С.) піддавалися б не інакше, як зневажаючи себе і з нечистою совістю» [21, 282–283].

¹ Найперше з урахуванням природних вікових, «знаттєвих» і деяких інших цензових обмежень.

² З урахуванням раніше згадуваних цензових механізмів.

³ Пор. характерне для сучасного мовного простору поширене використання формул-зв'язок «наچه», «типу» *etc.*

⁴ Щодо визначення обивательства як специфічного типу інтелектуального життя у зв'язку з демократичним і ліберальним характером сучасної моделі освіти – пор. виноску 29.

⁵ Саме так, а не навпаки! Інакше кажучи, *практика* досі по-марксистськи трактується як «критерій істини» замість того, аби – в дусі великих філософських побудов антично-середньовічної культури – розумітися як міра історичної здійсненості / фактичної втіленості *теорії*.

19. Так, у пункті 61 Щорічної доповіді Спеціального доповідача з питання права на освіту *Катаріни Томашевської* (2002) ¹ особливо наголошується на необхідності більшої відповідності між віком закінчення школи й мінімальним віком для найму на роботу, встановленим Міжнародною організацією праці 1921 р. З іншого боку, у пункті 62, орієнтуючись на висновки Міністерства освіти Південної Кореї, південноафриканської Комісії з прав людини, а також Економічної комісії для Латинської Америки й Карибського басейну (ЕКЛАК) щодо необхідності завершення саме середньої освіти для досягання 80-процентної гарантії запобігання злиденності ², спеціальний доповідач прямо зазначає: освіта є підставою для самостійного забезпечення засобів до існування.

20. *А propos*: ці висновки – серед небагатьох, що виправдовують перехід освітньої системи України на 12-річний цикл повної середньої освіти. Проте варто мати на увазі, що цей перехід сам по собі не вирішує серйозних проблем у сфері оптимізації базових характеристик освіти: наявності, доступності, прийнятності й адаптованості.

21. Стосовно ж загальної проблеми взаємодії права на освіту й права на розвиток в рамках «Цілей розвитку тисячоліття» є сенс ще раз нагадати: у праві на розвиток особистість самоідентифікується через реалізацію *власних* можливостей. Очевидно, що перш ніж реалізовувати ці самі можливості, їх треба попередньо вже якось уявляти як «свої», точніше, треба просто *знати* цю своєрідну «власність». Інакше кажучи, право на освіту має пріоритет перед правом на розвиток (особливо за умов кризи ³).

22. Проблема, проте, полягає в тому, що автономна особистість, яка лише умовно самоідентифікується у своїх зовнішніх проявах, підміняє розвиток власних можливостей реалізацією *потреб*. Останні ж орієнтують її не на те, що в

неї у *принципі* є, а на те, чого в неї нема ⁴. Так формується переважно *прикладна* модель розвитку глобальної, а також регіональних й національних освітніх систем, кризовий характер яких було викрито раніше.

23. Ця криза потребує перемикання нашої уваги з тих, хто «вчить» взагалі, на тих, хто саме «вчить учити», тобто готує вчителів – і передусім на університети. Ось тут на повний зріст й постає проблема інституційної автономії як підоснови сучасної ринкової поведінки університетів. Інакше кажучи, розуміння освіти як універсального інструменту виховання вільної, сповненої гідності людської особистості (1), облаштування громадянського суспільства (2), демократичної й соціально відповідальної держави (3), а також справедливого миру (4) має бути співвіднесене з проблемою солідарного партнерства університету з державою й суспільством, з усіма зацікавленими учасниками ринку освіти, ринку наукових досліджень, ринку проектів та інновацій у плані здійснення університетськими інституціями власної – узгодженої, збалансованої й виваженої – корпоративної політики.

3. Право на освіту в контексті автономії університетів ⁵

24. Принцип інституційної автономії університетів, освячений *Гумбольдтовою* ідеєю університету як «розплідника науки» й водночас «закладу загальної культури», тобто центру освітньої системи, яка сполучає навчання й дослідження, прямо передбачається базовим для сучасних університетів принципом академічної свободи ⁶. Більше того, обидва ці принципи реально об'єднуються в концепції сполучення ака-

⁴ Бо такою є взагалі природа потреб.

⁵ Вважається, що доктрину університетського «самозаконня» сформулював професор Женевського університету, д-р *Берит Ольсон*. Ідеальний незалежний університет «повинен мати: свободу у виборі керівника; свободу у виборі моделі управління; свободу у виборі об'єктів наукових досліджень; свободу в наборі студентів; свободу у виборі суспільного замовлення; власність і право розпоряджатися нею; свободу у використанні коштів із додаткових джерел».

⁶ Згідно з пунктом 39 «Зауважень... № 13» КЕСКП, працівники розумової праці можуть безперешкодно – індивідуально чи колективно – накопичувати, розвивати й передавати знання та ідеї «за допомогою розвідок, викладання, досліджень, дискусій, документації, виробництва, творчості чи друкованих праць» (див. також «Рекомендацію ЮНЕСКО про стан викладацького складу системи вищої освіти», 1997). Крім того, академічна свобода «включає право осіб вільно виражати думки щодо закладу або системи, в якій вони працюють, виконувати свої функції, не відчуваючи проявів дискримінації або страху перед переслідуванням з боку держави чи іншого суб'єкта, брати участь у роботі професійних чи представницьких наукових органів й користуватися всіма міжнародно визнаними правами людини, притаманними іншим особам під тією ж юрисдикцією». Пор. також прийнятий Фінляндією й багатьма в чому зразковий «Акт про університети» (він прямо передбачується з «Положенням про академічну свободу і соціальну відповідальність» Міжнародної асоціації університетів, 1998).

¹ Представленої відповідно до резолюції 2001/29 Комісії ООН з прав людини [22].

² Див. відповідні висновки Міністерства освіти Південної Кореї [23, 1], Комісії з прав людини Південної Африки, а також ЕКЛАК [25, 116; 26, 72]. Див. ще у [22].

³ У пункті 12 «Зауважень загального порядку № 3 – Природа зобов'язань держав-учасників», прийнятих Комітетом ООН з економічних, соціальних і культурних прав, інакше – КЕСКП, 1990 р. відповідно до пункту 1 статті 2 Міжнародного пакту про економічні, соціальні й культурні права (МПЕСКП), підкреслюється: «навіть у періоди гострої нестачі ресурсів, або через перебудову, економічний спад, або під впливом інших факторів, найуразливіші члени суспільства можуть і повинні бути захищені шляхом прийняття порівняно недорогих цільових програм» [27]. Відтак у пункті 60 «Зауважень загального порядку № 13 – Право на освіту (стаття 13)» від 1999 р. зазначено: «Беручи до уваги статтю 22 Пакту, роль установ ООН (ЮНЕСКО, ПРООН, ЮНІСЕФ, МОТ, Світовий банк, регіональні банки розвитку, МВФ – Ю. С.), в тому числі на країновому рівні, в реалізації Рамкової програми ООН щодо надання допомоги з метою розвитку (ЮНДАФ) має особливе значення для здійснення статті 13 (див. статтю 13 МПЕСКП – Ю. С.)».

демічної свободи й відповідальності університетів, запропонованій продовжувачем адміністративної «гумбольдтіани» у Берлінському університеті Г. Гельмгольцом. Уже наприкінці ХХ ст. концепцію Гельмгольца знову було актуалізовано в прийнятій Всесвітньою службою університетів «Декларації про академічну свободу та автономію університетів» (Ліма, 1990), а також у Всесвітній декларації про вищу освіту для ХХІ ст. (Париж, 1998).

25. Таким чином, у сучасному Світі Людини принцип університетської автономії отримує посправжньому ціннісне значення¹. Його послідовна реалізація, як здається прихильникам демократичного переходу до здійснення права на освіту, здатна забезпечити реальну самостійність університетів у тому, що стосується «педагогічної діяльності, стандартів, управління й суміжних аспектів»².

26. У цьому плані та з урахуванням діючого галузевого законодавства реалізація принципів вузівської автономії й самоврядування в освітній системі сучасної України як частині освітнього простору Світу Людини передбачає, зокрема, право: 1) самостійно визначати форми навчання, графік і види організації навчального процесу; 2) приймати на роботу педагогічний, науково-педагогічний та інший персонал; 3) надавати додаткові освітні послуги; 4) самостійно розробляти і впроваджувати програми наукової й науково-виробничої діяльності; 5) створювати інститути, коледжі, технікуми, факультети, відділення, філіали, методичні, наукові, науково-дослідні та інші центри й лабораторії, конструкторські й конструкторсько-технологічні бюро, інші структурні підрозділи; 6) здійснювати видавничу діяльність (у тому числі на власній поліграфічній базі); 7) розвивати кооперацію з іншими ВНЗ, підприємствами, установами й організаціями; 8) брати участь у роботі міжнародних організацій; 9) впроваджувати власну символіку й атрибутику; 10) вносити ініціативи щодо зміни / вдосконалення діючих й розробки нових нормативно-правових актів у галузі вищої освіти; 11) безстроково й безоплатно користуватися виділеними земельними ділянками у межах

норм, визначених Земельним кодексом України [30, 22].

27. Очевидно, що представлена система правових можливостей, що підтримує принцип університетської автономії в Україні, сама по собі ще не гарантує здійснення права на якісну вищу освіту. Адже якість у даному випадку³ передбачає відповідність належному, або *нормі*. Ось чому ключове питання інституційної автономії – це питання про *стандарт* освіти, відповідність вимогам яких визначається в Україні шляхом акредитації напрямків і спеціальностей, атестації й професійної сертифікації випускників університетів з урахуванням тієї академічної кваліфікації, яку вони отримують за результатами навчання.

28. Система стандартів вищої освіти в Україні, що розробляється відповідно до статті 11 Закону України «Про вищу освіту» № 2984-III від 17 січня 2002 р. і являє собою національну платформу для узгодження освітньої, міграційної, правозахисної *etc.* політики на рівні субрегіону [31] й регіону в цілому [32]⁴, передбачає ієрархічну організацію нормативних вимог до змісту, обсягу й рівня вищої освіти на трьох «поверхах»: 1) державний стандарт⁵; 2) галузеві стандарти⁶; 3) стандарти вишів⁷.

29. Ця система, ядром якої не випадково є галузевий компонент [30, 78], має виразну установку на професіоналізацію вищої школи, надання вищій освіті «працеорієнтованого» характеру. І навіть якщо реальна автономізація університетів у перспективі призведе до інкорпорованості галузевих стандартів у єдиний університетський стандарт, саме по собі це не зніме проблему ангажованості сучасних університетів ринком праці у межах технологічного ланцюжка «наука-освіта-виробництво». Більше того, згадана проблема бачиться принципово нерозв'язною й на тлі активного розвитку соціальної функції («третьої ролі») університету як каналу вертикальної соціальної мобільності й агента соціальних змін.

30. Таким чином, у Світі Людини вища школа є й залишається насамперед емпірично налаштованою «кузнею кадрів» [33, 10–11; 34, 61–63],

¹ Пор. уточнення окремих принципів (ціннісних засад) права на освіту, що мають широке застосування: недискримінація й рівне поводження (пункти 31–37), а також власне академічна свобода (пункти 38–40) у «Зауваженнях... № 13» КЕСКП. Див. ще пункти 1–4 й 8 «Зауваження... № 1 – Цілі освіти (стаття 20 (1))» [29] Комітетом ООН з прав дитини.

² Саме академічна свобода – передусім для викладачів і студентів вишів, особливо вразливих в плані політичного та іншого тиску (проте і для всієї системи освіти в цілому – див. пункт 38 «Зауважень... № 13» КЕСКП), – передбачає, як зазначено в пункті 40 «Зауважень... № 13», самостійність вишів, тобто «ступінь самоврядування, необхідний для реального прийняття вишами рішень щодо їхньої педагогічної діяльності, стандартів, управління й суміжних аспектів» [28].

³ Звичайно, у найзагальнішому вигляді.

⁴ Пор. також основні індикатори європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) та вимоги Міжнародної стандартної класифікації професій (ISCO-88).

⁵ Визначає перелік кваліфікацій, напрямків та спеціальностей, загальні вимоги до кожного освітньо-кваліфікаційного та освітнього рівня.

⁶ Освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми підготовки й засоби діагностики якості вищої освіти.

⁷ Об'єднують узагальнений варіативний зміст освіти й навчання; варіативні частки освітньо-кваліфікаційної характеристики: освітньо-професійні програми підготовки й засоби діагностики якості вищої освіти; навчальні плани, програми навчальних дисциплін *etc.* [30, 76].

орієнтованою на: 1) «оволодіння знаннями» у процедурах «критичного мислення» – без розуміння трансцендентної природи знання і його принципової єдності¹; 2) спеціалізоване «оволодіння професією» – без чіткої відповіді на питання: «Заради чого?»²; 3) некритичне «оволодіння культурою» – без розуміння того, що таке культура, і яка саме модель культури здатна забезпечити справжнє щастя людства³; 4) «підготовку до життя» – без точного визначення, що таке життя взагалі й людське життя зокрема⁴; 5) «забезпечення соціального прогресу» – без осягання спрямованості цього процесу *до* або, навпаки, *від* внутрішньої суті людини⁵. Можлива переорієнтація університетів на інший «ціннісний ряд» передбачає як урахування специфіки представленої в розділі 1 реальної цивілізаційної моделі сучасного світу (= Світу Людини), так і розуміння його історичних перспектив.

31. У результаті відповідь на питання про те, як змінити ситуацію, аби в подальшому спасіння світу від невігластва більше залежало від освіти, аніж від конвульсивних дій не завжди авторитетних світових лідерів чи одиничних зусиль чергового *Брюса Вільса*, варто починати з визначення ключового завдання сучасної вищої освіти в її нинішньому вигляді.

32. Видається, воно полягає в забезпеченні всім суб'єктам права рівної можливості для послідовного, системного й цілеспрямованого оволодіння а) професійно-орієнтованим знанням, б) сучасними дослідницькими практиками, в) проектними й інноваційними техніками керування світом, а також г) моральними й культурними цінностями, д) життєво важливими компетенціями.

¹ У даному разі культивування абстрактного, механічного характеру знання поза його трансцендентної складової породжує проблему такого абстрактного накопичення й використання цього знання в ситуації абсолютної всюдозволеності чи компромісних нормативно-правових обмежень (пор. проблеми клонування людини, «гуманізації» зброї масового знищення, тероризму, моральної неавторитетності світових лідерів *etc.*). Таке «накопичування», до речі, не лишилося непоміченим Комітетом ООН з прав дитини, який у своєму «Зауваженні загального порядку № 1» зазначає: «... варто підкреслити, що процес навчання, в ході якого основна увага приділяється накопиченню знань, що веде до появи духу змагальності й надмірному перевантаженню дітей, може слугувати серйозною перешкодою на шляху гармонійного розвитку дитини з використанням усього потенціалу його здібностей і талантів» [35].

² Культивування чистого професіоналізму, не обтяженого почуттям відповідальності, справедливості й любові до світу як органічного цілого перетворює людину на духовно знецінену «виробничу одиницю» – суб'єкта й об'єкта соціальних маніпуляцій.

³ Адже є культури, в рамках яких людина почуває себе не надто затишно, не кажучи вже про те, що підготовка майбутніх кадрів у рамках *і н ш о ї* їм культури здатна виштовхнути їх за межі власної соціальності чи перетворити на таких собі «культурних сепаратистів».

⁴ З точки зору його справжніх, а не примарних, власне споживачьких цілей.

⁵ У ситуації граничної мінімізації обов'язкових цінностей, моральних норм і принципів, підтримуваних політичними («слабкими») принципами толерантності й політкоректності.

ми, що дозволяють е) самостійно приймати особистісно значущі рішення й ж) відповідально здійснювати власний життєвий вибір⁶.

33. Із урахування представленого у пункті 15 (розділ 1) «кризового пакету» характеристик освіти її ключове завдання може бути далі переосмислене таким чином:

1) професійно орієнтоване знання не відмінняє, а прямо передбачає принципову єдність знання як такого незалежно від його можливих (релігійної, міфологічної, філософської, власне наукової, художньої *etc.*) форм, що, між іншим, вимагає нового розв'язання питання щодо самого принципу *розподілу наук* на власне смислових засадах – як тих чи інших розділів онтології, або вчення про багатоманітність форм буття⁷;

2) дослідницькі практики, а також проектні та інноваційні техніки керування світом не відмінняють, а прямо передбачають принципову єдність світу на умовах визнання його трансцендентного Надпочатку, Яке забезпечує *смислову* наявність світового цілого вже *до* всіх його *фактично* наявних часток, що, між іншим, вимагає нового розв'язання питання щодо самого смислового принципу існування цих «часток» – як тих чи інших сфер / моментів розумного втілення світового цілого;

3) моральні й культурні цінності, а також життєво важливі компетенції, що забезпечують особистісно орієнтовані рішення й відповідальний вибір, не відмінняють, а прямо передбачають наявність не відносного, але абсолютного (й тому самооґрунтованого й доконечного) Життя як справжньої міри людського життя й людської особистості взагалі, що, між іншим, вимагає нового розв'язання питання щодо відповідальності й прав людини як питання щодо її права на самоствердження у вічності, або – мовою міфу – на спасіння⁸.

34. У результаті в нас міг би з'явитися шанс для початку повернути освіту до давньої думки

⁶ З урахуванням статті 53 Конституції України; статей 1–4 закону України «Про вищу освіту» (2002); розділу «Зауваження загального порядку» офіційного документу «Модель аналізу національної політики в галузі здійснення права на освіту» Міжнародної кафедри ЮНЕСКО в НаУКМА, підготовленого до Міжнародної наради експертів з прав людини, що знаходяться у сфері компетенції ЮНЕСКО, «Право на освіту в державах перехідного періоду» (Київ, 2006); пунктів 1.3, 1.4 комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за вищу освіту «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації» (Лондон, 2007) [36, 4].

⁷ Пор. 1) науки про число, 2) науки про смисл, 3) науки про розуміння, 4) науки про факт, 5) науки про вираз (смыслу тлі факту, що його втілює) – аж до суто інобуттєвих щодо смислу 7) сфер *повсякденної* життєвої творчості, політики, економіки, права, освіти, техніки *etc.* [34, 29].

⁸ Що вимагає на тлі традиційного набору аристотелевських – розумних, тілесних і привхдних – чеснот обов'язково врахувати особистісно орієнтовані «богословські» (*Томас Аквінський*) чесноти: 1) віру, 2) надію, 3) любов.

Платона, зафіксованої у його «Законах». Дозволю собі нагадати цей його знаменитий «хід»: «А ф і н я н и н : Найважливішим у навчанні ми визнаємо належне виховання». І на продовження теми: «... ми, вочевидь, маємо на увазі під вихованням... те, що з дитинства веде до доброчесності» [37, 91].

35. Але ж доброчесність як така геть уся тримається конкретними *чеснотами*¹. Останні ж, у свою чергу, життєво синтезуються в *характері*. Таким чином, сам характер отримує статус життєвого *образа* (лика) особистості, взятої, проте, вже у своєму фактичному втіленні, або у *домірності* собі самій. І якщо таке втілення *resp.* самоствердження здійснюється тут не саме по собі, а на тлі абсолютно самотніх Ликів Божества, де людська особистість уже не просто стверджується, а саме *всиновлюється* заради справжнього Богоспівкування в майбутньому вічному житті, ми долучаємося до абсолютних, а не відносних життєвих ідеалів, коли *знати* означає *любити*, отже – *бути*².

Саме за таких умов й у просторі саме таких стандартів людина тільки й може по-справжньому повертатися до себе й до свого буттєвого витоку, а тим самим до безумовної самоідентифі-

кації, взаєморозумінню й миру з іншими через освіту.

Епілог

Чи є альтернатива наведеному підходу до розуміння освіти та її нагальних проблем?

Імовірно, так.

Важливо лише, аби інші можливі рішення не призвели до ситуації, коли освіта вже практично нічим не відрізнятиметься від звичайних фізіологічних процесів життєдіяльності, що, втім, передбачає набагато серйозніші наслідки. Адже в такому випадку людина в обивательському жаху перед істинною реальністю обирає певний її суругат [39]. І тоді пророчо лунають слова головного персонажа одного із сумних романів *Джона Фаулза*: «В нашому віці не секс страшний – любов» [40, 36].

Цей жах перед справжністю життя на тлі сумнівів у моральній авторитетності лідерів сучасного Світу Людини й у самій його історичній долі перед лицем нових битв добра і зла, жах, що стрімко наростає, особливо впадаючи в око в епоху «після(берлінської) Стіни»³, й повинні разом подолати ті, хто при повному розумі називає себе інтелектуалами.

1. Лосев А. Ф. Держання духа. – М. : ПОЛИТИЗДАТ, 1988. – С. 327.
2. Див.: Проект стратегії ЮНЕСКО в області прав человека. – Документ 32 C/57 (пункт 3), 2003.
3. Сватко Ю. І. «Європа+»: на шляху до культури миру (нове тисячоліття і його виклики) // Україна – Європа: назустріч новому тисячоліттю (права людини, мир, демократія, толерантність, взаєморозуміння між народами). – К. : Stylos, 1999. – С. 4–20 (Бібліотека Міжнародної кафедри ЮНЕСКО в НаУКМА).
4. Svatko Yu. I. «Evasive Initial» (Challenges and obstacles in the way of the culture of peace and human rights in the globalized World of Human) // UNESCO Chairs in Human Rights, Democracy, Peace and Tolerance, Bulletin 6/7 – 2004/05 / European University Center for Peace Studies (EPU), in co-operation with UNESCO. – Stadtschlaining, 2005. – Part II. – P. 320–327.
5. Сватко Ю. І. Визови і перешкоди на шляху до реалізації культури миру: смислова аксіоматика Мира Чоловека і його риторическі максими // Межкультурний і міжрелігійний діалог в цілях устійного розвитку: Матеріали Міжнародної конференції. – М. : Изд-во РАГС, 2008. – С. 218–223.
6. Див.: Сватко Ю. І. Новочасна модель філософування в системі розумно-життєвих ідеалів європейського Модерну // Могиланські історико-філософські студії. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2008. – С. 132–187.
7. Див.: План здійснення Декларації тисячелеття Організації Об'єднаних Націй: доклад Генерального Секретаря. – Документ A/56/326 (приложение «Цілі розвитку на порозі тисячелеття»), 2001.
8. Див.: Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, пятьдесят седьмая сессия, Дополнение № 41 (A/57/41), приложение VIII, добавление, пункт 9.
9. Бегбедер Фр. Каникулы в коме. – М. : Иностранная литература, 2002. – С. 2.
10. Экономические, социальные и культурные права : Право на образование // Доклад, представленный Специальным докладчиком по вопросу о праве на образование Комиссии ООН по правам человека. – Документ E/CN.4/2004/45, 2004.
11. Экономические, социальные и культурные права : Право на образование // Доклад, представленный Специальным докладчиком по вопросу о праве на образование Комиссии ООН по правам человека. – Документ E/CN.4/2005/50, 2005.
12. In Search of Global Ethical Standards // InterAction Council. – Tokyo, 1996. – Para. 13.
13. Див.: Doc. UNESCO/Prep.Com/Letters & Phil./Com./4.171 EX/12 – page 2.
14. Модель аналізу національної політики в галузі здійснення права на освіту (англ., рос., укр.): Укладач Сватко Ю. І. / Міжнародна нарада експертів з прав людини, що знаходяться в полі компетенції ЮНЕСКО (26–27 квітня 2006 р., Київ). – К. : Бібліотека Міжнародної кафедри ЮНЕСКО в НаУКМА, 2006. – С. 4 (укр. версія).
15. Див.: Замечания общего порядка № 1 – Цели образования (статья 29 (1)) [2001 ; содержится в документе A/57/41, приложение VIII, добавление, 2001.
16. Див.: Документ A/55/41, пункт 1536.
17. Див.: Замечания общего порядка № 3 – ВИЧ/СПИД и права ребенка. – Документ HRI/GEN/1/Rev.7-Rus., 2003. – С. 459.

¹ Що ж до конкретного набору чеснот – див. прим. 73.

² Див. епіграф. Цікаво, що на Міжнародній нараді експертів ЮНЕСКО із середньої освіти (Китай, 2001) офіційна делегація Росії прямо поставила питання про *духовний* вимір освітнього процесу [38].

³ Що стала провісником нинішньої глобальної кризи. Згадаймо події «буремних 90-х»: 95 війн у період з 1990 по 1995 рр. за участі 70 держав, коли загинуло близько 5,5 млн. осіб [41]; громадянське протистояння в Албанії; азіяська фінансова криза; збройні конфлікти у Перській затоці; драма державотворення на постсоціалістичному просторі від Сибіру до Балкан; прагматична суперечка з приводу кількості світових «полісів» на рівні Ради безпеки ООН *etc.*

18. UNESCO: Medium-Term Strategy 2002 – 2007. Contributing to peace and human development in an era of globalization through education, the sciences, culture and communication (document 31 C/4). – Paris: UNESCO, 2002. – P. 17.
19. Див.: Образование для всех к 2015 году. Добьемся ли мы успеха / Всемирный мониторинговый доклад по ОДВ. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2008. – С. 48
20. Доклад Генерального директора ЮНЕСКО о глобальном плане действий по достижению целей в области образования для всех [ОДВ]. – Документ 174 EX/9 от 3 марта 2006 г.
21. Ницше Ф. Весёлая наука. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – С. 282–283 [329].
22. Economic, Social and Cultural Rights // Annual report of the Special Rapporteur on the right to education, Katarina Tomaševski, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2001/29. – Doc. E/CN.4/2002/60, 2002.
23. The Ministry of Education, The Development of Education: National Report of the Republic of Korea. – Seoul, September 1996. – P. 1.
24. South African Human Rights Commission, «The right to education», Policy Paper No. 2.
25. The Equity Gap: Latin America, the Caribbean and the Social Summit. – Santiago de Chile, 1997. – P. 116.
26. Equidad, desarrollo y ciudadanía. – Santiago de Chile, 2000. – P. 72.
27. Замечания общего порядка № 3 – Природа обязательств государств-участников. – Документ E/1991/23, 1991.
28. Замечания общего порядка № 13 – Право на образование (статья 13). – Документ E/C.12/1999/10, 1999.
29. Замечания общего порядка № 1 – Цели образования (статья 20 (1)). – Документ A/57/41 (приложение VIII, добавление), 2001.
30. Система высшего образования и образовательные стандарты в Украине: Аналитический доклад. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 22.
31. Концептуальная модель и макет образовательного стандарта высшего образования стран СНГ. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 17 с. (Одобрено решением X-й Конференции министров образования государств-участников СНГ 5 апреля 2005 года, г. Минск).
32. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.
33. Сватко Ю. І. Освіта у Світі Людини і глобальні виклики часу (освітня стратегія ЮНЕСКО та національні пріоритети України) // Наукові записки НаУКМА. Т. 47. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – С. 10–11.
34. Сватко Ю. І. Типи інтелектуалів і культурно-історичні моделі інтелектуального життя (одна з можливих версій європейського досвіду осягання історії) // Українські інтелектуали: погляд із сьогодення. – К.: Видавництво «Дельта», 2006. – С. 61–63.
35. Див.: Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, пятьдесят седьмая сессия, Дополнение № 41 (A/57/41), приложение VIII, добавление, пункт 12.
36. Див.: Сватко Ю. І. Регіональна політика НаУКМА і виконання наріжного завдання сучасної вищої освіти // Сватко Ю. І. Засади регіональної політики і Рамки Плану дій Національного університету «Києво-Могилянська академія» на період 2009–2017 рр. – К.: НаУКМА, 2009. – С. 4.
37. Платон. Законы // Платон. Собрание сочинений в 4-х т.: Т. 4. – М.: Мысль, 1994. – С. 91 (I, 643c-d).
38. Reunión de expertos internacionales sobre la educación secundaria en el siglo XXI: tendencias, retos y prioridades / Informe final. – UNESCO, 2001. – Doc. ED-2002/WS/41.
39. Сватко Ю. І. Перспективи філософської освіти в Україні у світлі стратегічних завдань ЮНЕСКО в галузі філософії. – Київ: Бібліотека Міжнародної кафедри ЮНЕСКО в НаУКМА, 2009. – 55 с.
40. Фаулз Дж. Волхв. – М.: Махаон, 2001. – С. 36.
41. Smith D. The State of War and Peace. – London & NJ: Penguin, 1997.

Yu. Svatko

THE THE RIGHT TO EDUCATION IN CONTEXT OF THE GLOBAL CRISIS, MILLENNIUM DEVELOPMENT GOALS AND UNIVERSITY AUTONOMY

In the article, a problem of realization of the right to education is considered 1) in view of definitions given for model indices of the contemporary Human World and the educational area settled by the latter, with all controversies and conflicts appertaining to it; 2) in the light of interaction between the right to education, on the one hand, and the right to work and the right to development, on the other hand; 3) in context of the global crisis, Millennium Development Goals and university autonomy.